

В контекстно-аксиологическом подходе важную роль играют методы и формы обучения, способствующие интенсивному развитию личности студента. К активным методам обучения, позволяющим формировать патриотическую позицию, мы отнесли круглые столы, дискуссии, анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач. Технология контекстного обучения состоит из трех базовых форм деятельности: учебная деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональная, воплощающаяся в экскурсиях, спецкурсах, учебной практике, спецсеминарах и выставках, учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, реальное дипломное и курсовое проектирование).

Образовательный процесс спроектирован в соответствии с контекстно-аксиологическим подходом таким образом, чтобы у студентов укоренилась взаимосвязь личностных свойств и патриотических ценностей, профессиональных ценностей.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ УГЛТУ ПКПС, 2004. – 84 с.
3. Философский словарь / ред. И.Т. Фролов. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

УДК 376

Маг. А.А. Масленникова
Рук. С.Ф. Масленникова
(УГЛТУ, Екатеринбург)

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты реализации деятельностного подхода к адаптации студентов с ОВЗ к обучению в вузе. Раскрываются понятия «деятельность», «деятельностный подход». Обобщается опыт тьюторского сопровождения адаптации обучающихся с ОВЗ к обучению в вузе, накопленный преподавателями УГЛТУ.

Ключевые слова: деятельностный подход, тьюторское сопровождение, адаптация студентов с ОВЗ к обучению в вузе.

Сегодня получение молодым человеком, имеющим инвалидность, высшего образования становится неотъемлемым условием их успешной социализации, полноценного участия в жизни общества, самореализации в разных сферах профессиональной и социальной деятельности. В научно-педагогической литературе отмечается современная тенденция к проявлению социальной активности самих инвалидов. Это же констатировали участники Второго Российского конгресса людей с ограниченными возможностями здоровья (2012), обнажившие проблему образования и предложившие четкую позицию по совершенствованию государственной и негосударственной систем образования и «...преодолений действующего в настоящее время «запретительно-ограничительного подхода» в профессиональном образовании, а также предоставлении образования по самым разным, в том числе наукоемким специальностям» [1]. Ратификация Россией Международной Конвенции о правах инвалидов сделала проблему образования инвалидов особо актуальной. Долгое время право инвалидов на образование занимало «периферийные» позиции в государственной политике, а задача приспособления жизненной среды к особенностям и нуждам инвалидов не формулировалась вовсе [2]. Введенный Саламанской декларацией термин «инклюзия» обуславливает необходимость включения инвалидов как в социальное, так и в образовательное пространство на основе инклюзивных политики, практики, культуры [3].

Интеграция человека с нарушениями физического здоровья в образовательные условия высшей школы требует учета их психологических особенностей, поскольку функциональные ограничения возможностей взаимодействия человека с окружающей средой формируют вторичные изменения – личностные. Среди них, по мнению ученых, могут быть пробелы в знаниях, несформированная социальная компетентность, привычка к нетребовательному, снисходительному отношению, неадекватные представления о своих возможностях и т. п. Чувство беспомощности, слабости, страх перед окружающими людьми, ощущение ненужности обществу и бессмысленности своего существования в нем – эти чувства находят выражение в таких внешних проявлениях, как замкнутость, обидчивость или повышенная агрессивность, что, в свою очередь, становится серьезным препятствием для интеграции инвалидов в студенческое сообщество. Конечно, обучение студентов с ограниченными возможностями здоровья неизбежно сопровождается преодолением адаптационных трудностей. Внедрение элементов внутривузовской безбарьерной среды (пандусов, благоустройства мест общего пользования и пр.), расширение доступа к информационным образовательным ресурсам облегчает, но полностью не устраняет трудности, с которыми сталкиваются студенты-инвалиды на первых этапах обучения в вузе. Здесь необходимо отметить, что достижение абсолютного баланса (гомеостаза) в биологических и социальных системах в принципе невозможно, так как отсутствие противоречий

в процессе адаптации индивида к среде приведет к отсутствию стимулов его жизнедеятельности [4].

На сегодняшний день педагогической наукой накоплен уже достаточный ресурс для решения данной проблемы. Проведены исследования личностных особенностей людей с инвалидностью, закономерностей и проблем интеграционных процессов в обществе (Л.И. Акатов, С.В. Алехина, Д.А. Леонтьев, А.А. Наумова и др.), в вузе (Д.В. Зайцев, Е.Н. Кутепова и др.), обобщен педагогический опыт реализации целевых программ вузовской подготовки студентов-инвалидов и обучающихся с ОВЗ (Н.А. Малюфеев, П.П. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.); раскрыты основные положения инклюзивного образования и риски эксклюзии (отчуждения от образования) (В.П. Ярская, В.В. Шмидт); изучены вопросы организации доступности высшего образования, представлен практический опыт социальной адаптации студентов в вузе и реабилитационные возможности инклюзивного образования (Е.Е. Мартынова, Э.Н. Наберузкина). Вопросами построения теоретических концептов инклюзивного образования за рубежом занимались Л. Бартон, У. Сейлор, Д. Харвей. Технологическое поле организации инклюзивного образования разработали Х. Гартнер, Д. Митжел, Д. Тайк, М. Фуллан.

Гуманистической альтернативой выступает инклюзивное (включенное) образование, позволяющее существенно усилить жизненное и профессиональное пространство людей с инвалидностью и ОВЗ [5]. Особое значение приобретает успешный процесс адаптации их к обучению в вузе, который зависит от многих факторов, но наиболее важными являются личностные качества самого студента и особенности организации социального пространства в вузе. Учеными выделены следующие виды адаптации: профессиональная, дидактическая, социально-психологическая.

Профессиональная адаптация касается привыкания студентов с инвалидностью и ОВЗ к процессу обучения в высшей школе, понимания своей будущей профессии; дидактическая – это способность к принятию ими новых форм подачи информации, развитие самостоятельности в процессе обучения в вузе; социально-психологическая – отражает особенности личности, способствующие адаптации, а также уровень удовлетворенности отношениями с педагогами и однокурсниками, восприятие отношений в новой группе. В большинстве работ исследователи настаивают на том, что для успешной адаптации студента с ОВЗ нужна не просто помощь в приспособлении его к социальной ситуации конкретного вуза, а создание условий для эффективного обучения. К условиям относится уровень подготовки педагогов, индивидуальный подход в подаче образовательных услуг, организация информационного пространства, готовность студентов к взаимодействию и общению с однокурсниками, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Усиление социальной функции образования, создание институциональных условий позволяет расширить горизонты инноваций в осуществлении различных методологических подходов к профессиональному образованию лиц с инвалидностью и ОВЗ [6], одним из которых является деятельностный. Деятельностный подход позволяет нам рассматривать решение проблемы тьюторского сопровождения адаптации обучающихся с ОВЗ к обучению в вузе, определить структуру разрабатываемой модели и охарактеризовать деятельностную природу ее содержания. Основы деятельностного подхода были заложены в трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. В комплексе данный подход рассмотрели Н.С. Буслова, Е.М. Иванова, И.М. Максимова, О.А. Малыгина, З.А. Решетова, В.П. Сухов, Н.Н. Тулькибаева и др. С нашей точки зрения, деятельностный подход – это анализ объекта педагогической системы, обладающей деятельностным характером. В центре внимания деятельностного подхода находится принцип единства деятельности и сознания, разрабатывается категория деятельности, которая рассматривается как предмет исследования, объяснительный принцип, условие возникновения, детерминанта развития и объект приложения психики, форма активности сознания и как средство регуляции поведения человека. Предметность есть неотъемлемая характеристика деятельности. Предмет деятельности и есть ее действительный мотив. Без мотива деятельности не бывает. Структура деятельности включает в себя следующие уровни: *деятельность – действие – операция*, которые соотносятся с психологическим рядом: *мотив – цель – задача*. Данные уровни структуры деятельности не являются жестко фиксированными и неизменными. В процессе самой деятельности появляются новые мотивы и цели, под влиянием которых действие может преобразоваться в деятельность или операцию, и таким образом осуществляется развитие деятельности. К представителям деятельностного подхода в отечественной психолого-педагогической науке относят К.А. Абульханову-Славскую, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.

А.Н. Леонтьев называет деятельностью только такие процессы, которые выражают какое-либо отношение человека к окружающему миру, отвечают определенной потребности. Автор отмечает зависимость развития функций от конкретного процесса, в который они включены [7]. В то же время развитие психических функций способствует более совершенному осуществлению определенной деятельности; любое сознательное действие формируется в образовавшемся круге отношений, в рамках той или иной деятельности, которая и обуславливает психологические особенности.

Выше нами отмечалось, что в рамках деятельностного подхода сознание и деятельность рассматривают в единстве. С.Л. Рубинштейн впервые

выдвинул положение о единстве сознания и деятельности. Он отмечал, что деятельность и сознание образуют органическое целое, но не тождество. Это положение имеет важное методологическое значение, поскольку им утверждалась возможность через деятельность ребенка изучать его психологические особенности и открывались пути для объективного исследования психики и сознания детей: от деятельности, ее продуктов – к выявляющимся в ней психическим процессам. Кроме этого важного принципа С.Л. Рубинштейн сформулировал важное для детской психологии положение о том, что ребенок не сначала развивается и затем воспитывается и обучается; он развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь [8].

Б.Г. Ананьев называет лишь два вида деятельности – познание и общение, имеющие наиболее важное значение для психического развития человека на всех возрастных этапах. Познание является основной формой деятельности человека, поскольку оно есть всемирно-исторический процесс целенаправленного и обобщенного отражения человеком объективных законов окружающей действительности и самого сознания. Б.Г. Ананьев утверждал, что общение столь же социально, сколь и индивидуально [9].

Деятельность – вид социальной активности, свойственной только человеку и имеющий сознательный, целенаправленный характер и представляет собой, по мнению Дж. Николиса, некую иерархическую систему [10]. Как форма социальной активности человека деятельность отличается следующими признаками.

1. Она является внутренней мотивацией, т.е. возникает на основе внутренних, психологических процессов, свойств и состояний человека.

2. Деятельность человека продуктивна. В результате ее выполнения рождается новый материал, или идеальный продукт, представляющий собой достояние культуры и являющийся результатом творческой, созидательной активности человека.

3. Человеческая деятельность исходит из высших человеческих, социальных потребностей.

4. Деятельность человека воплощается в ее продуктах, что приводит к освоению деятельности вместе с соответствующими знаниями и умениями.

В качестве основы применения деятельностного подхода к тьюторскому сопровождению адаптации обучающихся с ОВЗ к обучению в вузе взяты положения, выдвигаемые П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и рядом других ученых, отмечающих, что человек, являясь элементом общества, реализует себя через систему деятельности. В эту систему входят: ориентация индивида, исходя из собственного понимания ситуации; символические (язык и культура) и нормативные (общезначимые нормы, ценности, правила) механизмы регуляции действий. Принципами данного подхода выступают: принцип предметности, активности, учета адаптивных и неадаптивных проявлений личности.

В своем исследовании мы также опираемся на положения о применении деятельностного подхода, выделенные на основе диссертационного исследования Н.С. Бусловой [11]:

- тьюторское сопровождение как деятельность по адаптации студентов с ОВЗ к обучению носит системный характер. Системообразующим элементом является цель;
- в структуру тьюторского сопровождения адаптации студентов с ОВЗ к обучению в вузе входят: структурные элементы – действия, операции; функциональные элементы – мотив, потребность, цель, результаты, контроль, коррекция; педагогические основания – условия деятельности;
- деятельность ориентирована на изменение внутренних качеств личности, а не на получение каких-либо материальных результатов.

Уральский государственный лесотехнический университет (УГЛТУ) накопил большой опыт в обучении студентов с ОВЗ и инвалидов. Руководством вуза и профессорско-преподавательским составом созданы условия для обучения этих молодых людей, потому что профессиональное обучение студентов с ОВЗ рассматривается как неотъемлемая часть процесса их социализации на пути к независимой жизни, самореализации. Особая роль в этом отводится Центру инклюзивного спорта «Олимп», много лет работающему в университете.

Условием успешного обучения студентов с ОВЗ в УГЛТУ является обеспечение их психолого-педагогической поддержки, включающей комплексное изучение особенностей и потребностей, индивидуальных проблем обучающихся с ОВЗ и инвалидов (индивидуальный, личностно-ориентированный подходы) и выявление условий их решения (деятельностный подход). Психолого-педагогическая поддержка, по нашему мнению, строится на основе принципов толерантности (принятие особенностей, инаковости, характерных для людей с ОВЗ и инвалидностью) и инклюзии (включения их в образовательную и социальную жизнь вуза). Немаловажным является создание системы адаптационных мероприятий.

В Институте экономики и управления Уральского государственного лесотехнического университета учатся два студента с ОВЗ (нарушения опорно-двигательной системы). В течение первого семестра 2016/2017 учебного года нами осуществлялось тьюторское сопровождение их адаптации к обучению в вузе. Акцент делался на реализацию деятельностного подхода, поскольку тьюторское сопровождение адаптации обучающихся с ОВЗ к обучению является специфическим видом деятельности, носящим системный и целенаправленный характер. Опора на деятельностный подход позволяет нам организовать обучение субъектов посредством включения их в различные виды деятельности: аудиторную и внеаудиторную деятельность, участие в массовых мероприятиях, научно-исследовательскую работу и т. п. При этом нам как тьюторам потребовалось более конкретно

определить цели и задачи тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ, выбрать соответствующие средства и методы их адаптации к обучению, использовать разнообразные формы педагогической деятельности.

Чтобы изучить уровень адаптации обучающихся с ОВЗ института экономики и управления к обучению в вузе, нами была использована методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда [12]. В исследовании приняли участие двое обучающихся с ОВЗ. Диагностические срезы были проведены на первом и четвертом месяцах обучения и результаты приведены в табл. 1.

Таблица 1

Динамика уровней социально-психологической адаптации студентов-первокурсников с ОВЗ к обучению в вузе

Сроки	Уровни адаптации-дезадаптации		
	высокий	средний	низкий
	Количество студентов		
Адаптивность			
Сентябрь	0	1	1
Декабрь	0	2	0
Деадаптивность			
Сентябрь	0	0	0
Декабрь	0	0	0

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о процессе адаптации обучающихся с ОВЗ. Так, на начало обучения в университете высокий уровень адаптации к обучению не наблюдался ни у одного студента, средний уровень – у одного респондента и низкий – также у одного респондента. Изучение дезадаптации показало, что обучающиеся, испытывающие сложности в первые дни обучения в университете, переживают трудности вступления в новую социальную роль.

На четвертом месяце обучения произошли изменения в показателях «адаптация–деадаптация». Так, увеличилось число респондентов, которые оценили свой уровень приспособляемости к обучению в новом социальном институте как средний (2 человека), а с низким уровнем адаптации – 0.

Таким образом, тьютор в процессе целенаправленной, систематической работы, реализуя деятельностный подход, помогает обучающимся с ОВЗ более успешно адаптироваться к обучению в вузе. Нами отмечается, что у обучающихся с ОВЗ института экономики и управления изменились взгляды на понимание проблемы инвалидности, а использование собственных личностных возможностей создало возможности для профессионального становления и формирования у них инклюзивной культуры.

Библиографический список

1. Второй Российский конгресс людей с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.president-sovet.ru/structure/childhood/stuff/rezolyutsiya_ii_rossiyskogo_kongressa_lyudey_s_ogranichennymi_vozmozhnostyami.php
2. Горячев М.Д. Правовые и психолого-педагогические аспекты социальной опеки над детьми / М.Д. Горячев // Вестник Самарского госуд. универ. – 1998. – № 1(7). – С. 108–117.
3. Саламанская декларация. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
4. Павлова А.М. Субъективные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья, препятствующие их успешной адаптации / А.М. Павлова // Молодой ученый. – 2016. – № 18. – С. 193–196.
5. Горячев М.Д. Социально-педагогическая деятельность муниципальных учреждений как фактор развития образования (теоретико-исторический аспект): дис. ... д-р пед. наук / М.Д. Горячев. – М., 1998.
6. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: Генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Образование. – 2010. – № 1. – С. 77–87.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырева. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 288 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
9. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 2 / Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 3–15.
10. Николис Дж. Динамика иерархических систем: эволюционное представление / Дж. Николис. – М.: Мир, 1989. – 490 с.
11. Бондаренко Е.Н. Социально-педагогическая диагностика как основа сопровождения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Бондаренко // Современные научные исследования и инновации: электр. науч.-практ. журнал. – 2016. – № 1 (57). [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.web.snauka.ru/issues/2016/01/62485>
12. Социальная психология: учеб. пособие / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: Per Se, 2006. – 351 с.